



Économie publique/Public economics

05 | 2000/1

Efficacité des systèmes éducatifs et de formation.
Vol. 1

Formation en alternance et compétences transversales

Alexandre Léné



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/economiepublique/2078>
ISSN : 1778-7440

Éditeur

IDEP - Institut d'économie publique

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2000
ISBN : 2-8041-3383-4
ISSN : 1373-8496

Référence électronique

Alexandre Léné, « Formation en alternance et compétences transversales », *Économie publique/Public economics* [En ligne], 05 | 2000/1, mis en ligne le 15 février 2007, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/economiepublique/2078>

économie publique public economics

Revue de l'**Institut d'Économie Publique**

Deux numéros par an

n° 5 – 2000/1



© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Editions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal 2000/0074/196

ISSN 1373-8496
ISBN 2-8041-3383-4

économiepublique sur internet : www.economie-publique.fr

© Institut d'économie publique – IDEP

Centre de la Vieille-Charité

2, rue de la Charité – F-13002 Marseille

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

La revue **économie**publique bénéficie du soutien du Conseil régional Provence-Alpes-Côte d'Azur

ISSN 1373-8496



Formation en alternance et compétences transversales

Alexandre LÉNÉ*

CLERSE et IFRESI, Université de Lille 1**

Introduction

Désormais, il semble exister un large consensus sur les vertus de l'alternance, ce mode de formation qui allie des apprentissages pratiques en entreprises et des apprentissages formels dans les structures scolaires. L'alternance apparaît comme une réponse possible aux exigences contradictoires auxquelles doivent désormais faire face les systèmes de formation professionnelle : maintenir les savoir-faire traditionnels, assurer la formation de spécialistes pointus, fournir des professionnels polyvalents et capables d'un raisonnement abstrait et complexe (Bertrand, Durand-Drouhin et Romani, 1994).

L'alternance est en effet présentée comme un mode de professionnalisation adapté aux nouvelles exigences en matière de compétences qui émergent en raison du développement des nouvelles technologies et des modifications économiques et organisationnelles des entreprises. L'alternance serait un moyen particulièrement efficace de doter les jeunes des compétences professionnelles indispensables à la performance des organisations modernes du travail. La mise en situation réelle d'activité de travail permettrait de développer non seulement les savoir-faire techniques des salariés mais également les compétences permettant de travailler dans un environnement évolutif.

* Je tiens à remercier François Stankiewicz, les participants au colloque *Éléments d'analyse de l'efficacité des systèmes éducatifs et de formation* ainsi qu'un rapporteur anonyme dont les remarques ont permis d'améliorer de façon notable une première version de cet article. Je garde néanmoins l'entière responsabilité des erreurs et insuffisances qui pourraient subsister.

** CLERSE et IFRESI, Université de Lille 1

2, rue des canonniers, 59800 Lille

A.LENE@ifresi.univ-lille1.fr

L'objectif de cet article est de s'interroger sur la capacité du dispositif français de formation en alternance à produire de telles compétences transversales. Il s'agit, à l'aide d'une approche micro-économique, d'examiner les conditions de mise en oeuvre effective d'une alternance visant à produire de telles compétences.

Après avoir examiné la légitimité du principe de l'alternance en nous appuyant sur les travaux de la psychologie cognitive, nous montrerons que dans un système décentralisé de formation, la production de compétences transversales est soumise à certains obstacles. Dans ce type de dispositif, on attend des entreprises qu'elles accueillent des jeunes et les forment. Or, former des jeunes est risqué : l'employeur est menacé de voir ses salariés débauchés par une firme concurrente, le marché du travail étant un lieu où s'exerce une concurrence pour la main-d'oeuvre qualifiée. Les entreprises peuvent donc être amenées à s'abstenir de former les jeunes, pour échapper au détournement de leur main-d'oeuvre.

Par ailleurs, nous verrons que sur le marché du travail, la qualité de la formation dispensée est hétérogène. Les systèmes de formation en alternance sont donc soumis à un deuxième obstacle : l'inégale répartition des « ressources formatives » entre les entreprises. L'alternance « qualifiante » est concentrée dans certaines entreprises qui s'avèrent, par ailleurs, inaccessibles pour une grande partie des jeunes entrant sur le marché du travail et notamment pour les moins diplômés d'entre eux.

1 L'alternance : un principe légitime et une mise en oeuvre incertaine

Sous l'effet des innovations technologiques et organisationnelles, la nature du travail change. Les connaissances requises par les nouveaux modes de productions évoluent. Ces changements conduisent à mettre l'accent sur les compétences transversales des individus et légitiment le principe pédagogique de l'alternance.

1.1 Un changement technologique non-neutre

Autor, Katz et Krueger (1998) montrent que la demande relative pour la main-d'oeuvre qualifiée a augmenté plus rapidement ces 25 dernières années (1970-1996) que durant les trente années précédentes (1940-70). Les entreprises ont remplacé les salariés les moins qualifiés par une main-d'oeuvre qualifiée à un rythme jamais atteint. L'augmentation est encore plus nette dans les années 1980-90. Cela

est principalement dû aux évolutions technologiques qui requièrent une main-d'oeuvre plus qualifiée (*skill-biased technical change*).

De nombreuses études montrent en effet que l'utilisation de salariés plus qualifiés est corrélée à la mise en oeuvre de nouvelles technologies et notamment les technologies de l'information (Bartel et Lichtenberg, 1987, Greenan, 1996). Celles-ci requièrent des compétences plus complexes (*skill-using inventions*). Baldwin, Gray, Johnson (1995) ont mené une étude portant sur les effets de l'innovation et des nouvelles technologies au sein de 4200 firmes canadiennes. Ils révèlent un lien direct entre l'utilisation des nouvelles technologies et l'élévation du niveau de compétences requises. Le nombre de firmes pour lesquelles l'introduction de nouvelles technologies s'est traduite par une augmentation des compétences requises est 4 à 5 fois plus élevé que le nombre de firmes où elle s'est traduite par une diminution du niveau des qualifications¹.

1.2 Nouvelles organisations et nouvelles formes de mobilisation des ressources humaines

Les nouveaux modes de production ont d'importantes conséquences sur la nature de l'activité de travail. Ils entraînent en particulier un développement de la décentralisation et de la communication horizontale, un enrichissement et un élargissement des tâches des opérateurs et une accentuation du caractère collectif du travail liée à l'imprécision du travail individuel (gérer des aléas, résoudre des problèmes). Ces changements se traduisent par une évolution des savoirs mobilisés au sein de l'activité de travail et notamment par une complexification du travail de l'opérateur².

Dans ce type d'organisation, on assiste à la multiplication des tâches qui ne peuvent être définies par un mode opératoire précis et des tâches impliquant la manipulation de signaux, de symboles, de codes liés au suivi de la fabrication. Dans bon nombre de situations, l'opérateur perd le contact direct avec la matière travaillée.

L'essentiel du travail de l'opérateur consiste désormais à veiller au bon déroulement et à la continuité du processus de production. Il doit détecter les dysfonctionnements, gérer les pannes et les incidents. Alors que l'organisation tayloriste réduisait le travail à la répétition de tâches simples et prescrites, l'opérateur doit maintenant souvent faire

¹ De telles évolutions ne concernent pas que le continent américain mais la plupart des pays développés (Machin et Van Reenen, 1998).

² Les données recueillies auprès de 56 000 opérateurs américains sur une période de huit ans (entre 1978 et 1986) indiquent une nette revalorisation des emplois de production exprimés en « points Hay ». L'étude montre que les compétences les plus encouragées par les nouveaux systèmes sont de nature comportementale : aptitudes personnelles à communiquer, à négocier et à dynamiser un groupe (Cappelli et Rogovsky, 1994).

face à des *tâches complexes* qui se caractérisent par la multiplicité, l'interconnexion et l'évolution des variables à prendre en compte et par le caractère aléatoire et surprenant des événements qui peuvent se produire (Montmollin, 1986).

1.3 L'émergence d'un besoin de « compétences professionnelles »

Dans un contexte de renouvellement continu des produits et des technologies, la nature des activités de travail des salariés se transforme; les compétences et les savoirs sont soumis à un continuuel processus d'adaptation (Stankiewicz, 1998). Les modes de production modernes ne peuvent fonctionner que si la majorité des salariés sont capables de réagir correctement à tout problème imprévisible et s'engagent à faire évoluer en permanence leurs connaissances de façon à répondre à des exigences sans cesse nouvelles ou en mutation (OCDE, 1994). Pour que la main-d'oeuvre s'adapte au changement, et qu'elle y participe activement, il est désormais nécessaire qu'elle soit *capable de résoudre des problèmes, d'apprendre et de s'adapter*.

Ces exigences sont perceptibles dans le discours des employeurs qui attendent des formations « qu'elles mettent les jeunes en prise directe avec le monde du travail », qu'elles « collent aux besoins des entreprises », qu'elles répondent à « l'exigence de juste à temps de la compétence » et, parallèlement, qu'elles forment une main-d'oeuvre capable de s'adapter en permanence au changement, de mobiliser ses compétences individuelles à tout instant, de faire face à des réorganisations constantes (Merle, 1994, p.35).

Ces évolutions conduisent à mettre l'accent sur la notion de *compétences* et plus particulièrement sur les *compétences transversales ou cognitives* permettant de travailler dans un environnement évolutif. D'une façon générale, les compétences peuvent être définies comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-type, de procédures standard, de types de raisonnement qui sont mobilisables par l'opérateur pour réaliser certaines familles de tâches (Montmollin, 1986). Il y a des compétences spécifiques à un domaine particulier d'application et d'autres plus générales, applicables à plusieurs domaines à la fois.

Quant aux compétences transversales, on peut les définir comme les méta-connaissances qui ont pour fonction de gérer les « compétences immédiates » visibles dans l'activité professionnelle (Aubret, Gilbert et Pigeyre, 1993). Ce sont les schémas et les structures mentales qui permettent à l'opérateur de sédimenter de façon organisée les acquis de l'histoire professionnelle. Elles permettent de faire face au non procéduralisé, aux phénomènes imprévus et à la variabilité des événements.

Ce sont des compétences qui permettent d'agir en situation complexe et incertaine (Malglaive, 1990).

1.4 Les apports de la psychologie cognitive

Concernant ce type de compétences, les travaux de la psychologie cognitive montrent qu'elles se construisent dans un processus progressif et continu. La construction des compétences transversales est (au moins en partie) endogène à l'activité de travail. Celles-ci résultent d'un processus de production localisé. Elles s'inscrivent ainsi dans un phénomène de « *learning by learning* » ; on apprend à apprendre en multipliant les apprentissages (Stiglitz, 1987).

Par ailleurs, la psychologie cognitive nous apprend également que les compétences transversales s'élaborent grâce aux ressources (sociales, symboliques, techniques ou matérielles) disponibles dans la situation de travail. L'environnement de travail n'est pas que le contexte où s'inscrivent et s'appliquent ces compétences, il constitue une composante active de leurs processus de construction (Léné, 1998).

1.4.1 Pouvoir et limites de l'enseignement scolaire

La gestion de situations complexes de travail rend nécessaire le recours à des savoirs théoriques (Ginsbourger *et alii*, 1992). En donnant les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'ajuster de façon précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leurs succès ou leurs échecs (Malglaive, 1990, p.70).

Toutefois, la psychologie cognitive montre qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances théoriques, des savoirs transmis à l'école pour développer ses compétences cognitives³. Si la formation scolaire formelle est indispensable au développement des compétences cognitives, il faut éviter de tomber dans le « mythe généraliste » qui consiste à penser qu'il est possible de transmettre aux individus des capacités transversales, générales, voire universelles qui les rendraient capables de s'adapter à n'importe quelle situation et de résoudre n'importe quel problème (Stroobants, 1993).

³ L'expérience de C. H. Judd montre que le savoir (scientifique ou théorique) peut conduire à une pratique plus performante. « Des élèves de 10 à 12 ans doivent, au cours de deux épreuves successives lancer des flèches sur une cible immergée. Ceux d'entre eux qui ont reçu préalablement une information sur les lois de la réfraction (groupe expérimental), obtiennent, dans la seconde épreuve, de meilleurs résultats que leurs camarades (groupe témoin). On en conclut que l'enseignement verbo-conceptuel conditionne la réussite pratique. En fait, l'efficacité de l'enseignement ne se manifeste pas d'emblée. Dans la première phase de l'expérience les deux groupes réalisent des performances équivalentes, la supériorité n'apparaît qu'à l'occasion de la seconde épreuve » (cité par Mazzone, 1986, p.346). Les savoirs théoriques ne confèrent une supériorité d'action qu'une fois intégrés dans une pratique.

De nombreuses études empiriques ont démontré l'absence de corrélation entre le savoir appris à l'école et la capacité à résoudre des problèmes en situation réelle (Raizen, 1994). Les individus ne transfèrent pas de façon prévisible les savoirs issus de l'école dans leurs activités quotidiennes; ils ne les utilisent pas directement dans les problèmes concrets (Berryman et Bailey, 1992). Apprendre à des individus à utiliser des stratégies de résolution de problème n'a pas d'effet significatif hors des domaines spécifiques dans lesquels ils ont été appris.

1.4.2 Compétences cognitives et contextualisation des apprentissages

La production des compétences cognitives ne peut être détachée des conditions d'utilisation des savoirs. Il n'est pas possible de transmettre « clef en main » des procédures de résolution de problèmes⁴. Celles-ci se construisent dans l'activité de travail dans un processus progressif, continu et graduel.

La formation doit donc privilégier les conditions d'application et de mise en situation des compétences. Les situations d'apprentissage qui lient l'acquisition des compétences cognitives avec des activités en situation réelle sont beaucoup plus efficaces. Il est impossible de développer des compétences transversales par un enseignement décontextualisé et en dehors de tout domaine spécifié de connaissances. Tout apprentissage est **situé** (Resnick, 1987). Ce qui caractérise le passage du novice à l'expert, c'est l'utilisation des ressources sociales, symboliques, techniques et matérielles de l'environnement où s'inscrit le problème (Scribner, 1984).

1.4.3 Les conditions économiques d'une production décentralisée de compétences

Ces exigences auxquelles ni l'école ni l'entreprise ne peuvent répondre isolément plaident en faveur d'une formation par l'alternance. On ne peut toutefois pas « réduire l'alternance à un "modèle pédagogique" dont l'efficacité serait indépendante des circonstances et des modalités de sa mise en oeuvre » (Merle, 1994, p.29). Cette dernière exige un ensemble de conditions, économiques et institutionnelles.

On attend des entreprises qu'elles transmettent à des jeunes des compétences transversales. Un tel comportement est-il envisageable de la part des entreprises ? Le libre fonctionnement du marché amène-t-il à produire (et en quantité suffisante) de telles compétences ?

L'économiste ne peut manquer de questionner ce postulat. La production de compétences transversales dans un système décentralisé de

⁴ L'activité de résolution de problèmes en situation de travail ne peut être identifiée à l'application d'un algorithme préétabli. Il ne s'agit pas d'une démarche intellectuelle utilisant des modes opératoires strictement et rigoureusement définis. Les individus tâtonnent, tentent des interprétations, corrigent leurs erreurs (Bernoux et alii., 1987).

formation est en effet confrontée à certains obstacles d'ordre structurel :

- 1) Le marché du travail est un lieu où s'exerce une concurrence pour la main-d'oeuvre qualifiée. Investir dans la production de compétences transversales est donc risqué : l'employeur qui forme sa main-d'oeuvre est menacé de voir ses salariés débauchés par une firme concurrente. Un système décentralisé de formation doit donc faire face à un problème important : *la transférabilité des compétences transversales*.
- 2) Le marché de la production de compétences peut être affecté par une défaillance de type plus qualitatif. La production de compétences transversales doit faire face à un problème d'ordre « technologique ». Elle nécessite certaines « ressources formatives » qui ne sont pas réparties uniformément au sein des firmes du marché. Celui-ci est fondamentalement hétérogène sur le plan de la qualité de l'offre de formation et peut conduire à des effets inégalitaires en terme de service rendu à la population des jeunes entrant sur le marché du travail.

Nous allons approfondir chacune de ces deux questions avant d'envisager dans quelle mesure, et sous quelle forme, l'Etat peut être amené à intervenir pour corriger ces défaillances.

2 Compétences transversales et risques de fuite de la main-d'oeuvre

Pour répondre à la première de ces questions, on s'attachera à replacer l'offre de formation au sein d'un *marché concurrentiel*. L'analyse de l'offre de formation ne peut en effet se limiter au niveau de l'entreprise individuelle. Les pratiques de formation en alternance doivent être restituées dans la logique du marché du travail – avec sa structuration et ses modalités de fonctionnement.

Chaque firme doit donc prendre en compte l'éventualité de voir sa main-d'oeuvre détournée par une firme concurrente. Produire des compétences transversales comporte un risque important : le rendement de cet investissement peut être négatif si les entreprises concurrentes pratiquent le « débauchage de la main-d'oeuvre ».

2.1 La transférabilité de la formation

La fuite de la main-d'oeuvre renvoie au problème soulevé par Becker (1975, [1964]). Le capital humain étant attaché à l'individu dans lequel il est incarné, celui-ci emporte les fruits de la formation lorsqu'il

quitte l'entreprise. L'employeur ne profite de son investissement en formation que si l'individu continue à travailler dans l'entreprise qui l'a formé.

Si l'on suppose que l'individu se comporte comme un agent maximisateur, rien ne garantit qu'il choisira de travailler dans la firme formatrice à la fin de la période de formation. Il va choisir de travailler dans la firme qui lui offre le salaire le plus élevé.

Pour analyser le risque de fuite de la main-d'oeuvre, Becker distingue deux types de formation, la formation générale et la formation spécifique. Une formation est *parfaitement générale* si elle augmente la productivité de l'individu d'exactly la même quantité dans de nombreuses firmes. Une formation est *complètement spécifique* si elle accroît la productivité du salarié dans l'entreprise qui offre la formation, et qu'elle n'a aucun effet sur sa productivité dans les autres firmes⁵. Il démontre que :

- 1) si la formation est *parfaitement générale* et si le marché du travail est parfaitement concurrentiel, le salaire de l'individu est égal à sa productivité marginale. Tout le rendement de la formation est perçu par le salarié. L'entreprise n'a donc pas intérêt à financer la formation générale. Pour que la formation ait lieu dans l'entreprise, il est nécessaire que le salarié supporte l'ensemble des coûts de cette formation.
- 2) Lorsque la formation est *spécifique*, l'entreprise peut co-financer la formation de ses salariés. Le coût de cet investissement, de même que le rendement de la formation, est partagé entre l'individu et l'entreprise. Le salaire de l'individu sera fixé entre sa productivité et le salaire de marché qu'il peut obtenir ailleurs. Puisque la formation spécifique n'a pas de valeur dans les autres entreprises, il n'y a pas de risque d'externalité qui pourrait conduire à un sous-investissement.

Les concepts de formation générale et de formation spécifique renvoient à des situations « polaires ». Le plus souvent, on a affaire à des situations intermédiaires. Dans la majorité des cas, la formation n'est ni parfaitement générale, ni complètement spécifique. À partir d'un échantillon d'individus qui ont subi un changement d'entreprise consécutif à une fermeture d'établissement, Neal (1995) met en évidence l'existence de compétences qui ne sont ni complètement générales, ni spécifiques à la firme mais qui sont *transférables* dans un secteur d'activité donné.

Dans une économie composée de firmes hétérogènes, la formation reçue dans l'entreprise j augmentera la productivité de l'individu dans une ou plusieurs autres entreprises, mais pas de façon uniforme dans

⁵ « Completely general training increases the marginal productivity of trainees by exactly the same amount in the firms providing the training as in other firms. (...) Completely specific training has no effect on the productivity of trainees in other firms » (Becker, 1975, p.26).

l'ensemble des N entreprises du marché. Le degré de transférabilité du vecteur de compétences⁶ sera variable d'une firme à l'autre.

Lorsque la formation dispensée est transférable, la performance d'un individu varie d'une entreprise à l'autre. La formation reçue dans l'entreprise j confère à l'individu i une valeur ν_{ik}^j dans chacune des N entreprises. L'individu i formé dans la firme j est donc associé à un ensemble de valeurs productives potentielles sur le marché du travail qui peut être représenté, si l'on reprend la formulation de Stevens (1994), par le vecteur :

$$[\nu_{ik}^j] = (\nu_{ij}^j, \nu_{i1}^j, \dots, \nu_{ik}^j, \dots, \nu_{iN}^j) \quad (1)$$

où ν_{ik}^j représente la productivité dans l'entreprise k de l'individu i formé dans l'entreprise j .

Becker reconnaît lui-même que dans la pratique, la formation n'est jamais parfaitement générale ni complètement spécifique. Le plus souvent, toute formation augmente la productivité dans les autres firmes mais moins que dans l'entreprise formatrice. Il affirme qu'une telle formation peut être considérée comme « la somme de deux composantes : l'une complètement générale et l'autre parfaitement spécifique » (Becker, 1975, p.30) suggérant ainsi, qu'ayant compris les caractéristiques des deux situations polaires, on peut trivialement dériver les résultats pour les autres types de formation.

Malheureusement, dans la majorité des cas on ne peut pas non plus interpréter les investissements formation comme une somme de formation générale et de formation spécifique (Stevens, 1994). Si la formation de la firme j pouvait s'interpréter comme une somme de formation spécifique et de formation générale, on aurait :

$$[\nu_{ik}^j] = (g + s, g, g, \dots, g) \quad (2)$$

De la même façon qu'il est fortement improbable que les formations soient générales ou spécifiques, il n'y a pas beaucoup plus de raisons de penser que le vecteur $[\nu_{ik}^j]$ puisse s'écrire sous la forme (2). Généralement on aura :

$$[\nu_{ik}^j] = (\nu_{ij}^j, \lambda_1 \cdot \nu_{ij}^j, \dots, \lambda_j \cdot \nu_{ij}^j, \dots, \lambda_N \cdot \nu_{ij}^j) \quad \text{sans que } \lambda_1 = \lambda_2 = \dots = \lambda_N$$

Lorsque la formation est transférable, cela se traduit par un accroissement de la productivité de l'individu dans la firme j mais également par une augmentation de la productivité de l'individu dans les N autres firmes du marché.

⁶ Nous adoptons dans cet article une approche lancasterienne des compétences : un individu n'est pas doté d'un stock de capital humain homogène mais d'un ensemble de compétences hétérogènes qui représentent indifféremment des savoir-faire techniques, des champs de connaissances spécialisées, des savoir-être, des compétences cognitives ou des savoirs procéduraux.

Si les compétences produites par la firme j sont mieux valorisées dans une autre firme, l'individu aura intérêt à la rejoindre en quittant la firme qui l'a formé. Le risque de détournement de la main-d'oeuvre peut donc s'analyser à partir de la *rente différentielle* S_{ij} . La rente différentielle étant l'écart qui existe, à compétence constante, entre la productivité de l'individu dans l'entreprise j et la productivité de ce même individu dans le « meilleur poste extérieur »⁷.

$$S_{ij} = \nu_{ij}^j - \max_k \{ \nu_{ik}^j \} \quad \forall k \neq j, k \in \{1, \dots, N\} \quad (3)$$

La transférabilité du vecteur de compétences peut s'analyser en fonction du signe de S_{ij} :

– lorsque $S_{ij} > 0$, nous dirons que la formation offerte par j est *quasi-spécifique*.

Bien que les compétences de l'individu puissent être valorisées dans les firmes extérieures, il n'existe aucune entreprise où la valeur de l'individu est supérieure à celle de ce même individu dans l'entreprise qui l'a formé. Quand la formation est quasi-spécifique, l'employeur peut investir dans la formation de ses salariés en toute sécurité. La firme bénéficie d'un avantage sur l'ensemble des entreprises concurrentes qui lui permet de profiter de son investissement formation.

– lorsque $S_{ij} \leq 0$, nous dirons que la formation est *supra-générale*.

Quand la formation est supra-générale, il existe au moins une entreprise concurrente dans laquelle la valeur productive de l'individu formé est au moins égale à celle de l'individu dans l'entreprise formatrice. L'entreprise n'a pas intérêt à produire de compétences. Elle est soumise à un risque de détournement de main-d'oeuvre.

Cette formulation permet de généraliser les concepts de *formation générale* et de *formation spécifique* introduits par Becker et traditionnellement utilisés en économie du travail pour traiter les problèmes de transférabilité de la formation et de fuite de la main-d'oeuvre.

Avec la formulation que nous adoptons, si la formation offerte par j est générale au sens strict de Becker, alors :

$$[\nu_{ik}^j] = (g, g, \dots, g) \quad (4)$$

On aura alors $S_{ij} = 0$. L'entreprise est bien soumise au risque de fuite de ses salariés.

Lorsque la formation est spécifique :

$$[\nu_{ik}^j] = (s_j, 0, 0, \dots, 0) \quad (5)$$

⁷ La notion de rente différentielle dérive de la notion de « quasi-rente appropriable » (*appropriable specialized quasi rent*) définie par Klein, Crawford et Alchian (1978). La valeur de cette quasi-rente est l'écart qui existe entre la valeur d'un facteur de production dans une entreprise donnée et la valeur de « récupération » (*salvage value*) de ce facteur, c'est-à-dire sa valeur dans la meilleure utilisation suivante.

On aura : $S_{ij} = \nu_{ij}^j$, donc $S_{ij} > 0$, la firme peut financer la formation spécifique.

La formulation que nous avons adoptée ne remet donc pas en cause les résultats de Becker. Raisonner à partir de l'indicateur S_{ij} généralise ses résultats dans le cadre d'un marché de firmes hétérogènes. Cela permet de prendre en compte les situations qui ne pouvaient pas l'être à l'aide des notions de formation générale et spécifique. Cette façon d'analyser le problème ne rend toutefois pas compte de l'ensemble des risques de débauchage de la main-d'oeuvre. Il existe en effet un deuxième type de détournement à analyser.

2.2 Une deuxième source de détournement : la malléabilité des compétences

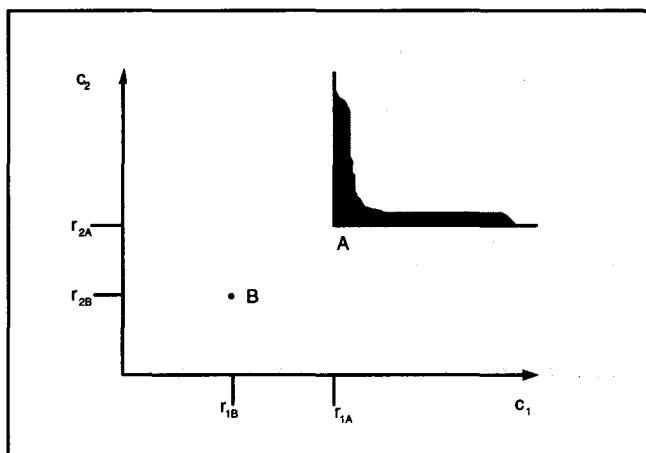
Dans la section précédente, la fuite de la main-d'oeuvre reposait sur le fait que les compétences acquises par l'individu pouvaient être utiles à l'extérieur de l'entreprise formatrice. La notion de transférabilité reflétait l'utilisation potentielle *immédiate* des compétences de l'individu dans un ensemble de firmes concurrentes. Nous dénommons *détournement d'ordre 1* ce risque de fuite résultant de la *transférabilité directe* des compétences.

Les firmes concurrentes ne se contentent toutefois pas de débaucher les salariés des autres firmes pour les employer directement. Elles les débauchent et les adaptent à leurs exigences. Elles transforment les compétences des individus qu'elles détournent. Deux emplois ne sont jamais strictement identiques. Ne serait-ce que parce qu'inclus dans deux organisations différentes, ils nécessiteront toujours l'apprentissage du système informationnel propre à chaque organisation. Il y a pour tous les emplois un temps d'adaptation et donc un coût d'adaptation (Vaneecloo, 1982).

Dans une approche lancasterienne, on peut exprimer cette idée en considérant qu'un emploi est défini comme une collection de tâches requérant des capacités particulières de la part des individus, un *ensemble de compétences requises* que l'on note $[R_j] = (r_{1j}, \dots, r_{kj}, \dots, r_{nj})$. Il s'agit de l'ensemble des compétences *minimales* qui permettent de réaliser de façon totalement satisfaisante la totalité des tâches de l'emploi j .

La représentation graphique suivante illustre cette notion dans le cas où la compétence requise de la firme A est composée de deux caractéristiques, $R_A = (r_{1A}, r_{2A})$ et celle de la firme B est $R_B = (r_{1B}, r_{2B})$. Un individu se situant dans la zone hachurée est capable de travailler de façon efficace dans la firme A . En revanche, un salarié de la firme B ne détient pas les compétences requises par la firme A . Il n'est pas assez qualifié pour tenir le poste A de façon efficace.

Deux firmes aux compétences requises différentes



Lorsqu'un individu n'est pas suffisamment qualifié au regard des compétences requises de la firme A, celle-ci va le transformer de façon à le doter exactement des compétences requises $R_A = (r_{1A}, r_{2A})$.

Cela nous amène à examiner un deuxième type de détournement que nous appellerons *détournement d'ordre 2*.

2.2.1 Le détournement d'ordre 2

Le risque de *détournement d'ordre 2* exprime l'idée que même si l'individu formé par une entreprise j n'est pas directement utilisable par une firme concurrente k , grâce à ses nouvelles compétences, il peut facilement s'adapter aux caractéristiques de cette firme. Les compétences acquises par l'individu ne sont pas nécessairement valorisables immédiatement dans une firme extérieure, mais réduisent les coûts d'adaptation ultérieurs. En formant ses salariés, l'entreprise formatrice fournit ainsi à ses concurrentes une main-d'oeuvre adaptable qu'elle peut transformer à moindre coût.

La littérature économique a analysé le risque de fuite provenant de la transférabilité de la main-d'oeuvre (détournement d'ordre 1) mais a largement ignoré le risque de fuite provoqué par la possibilité de transformation des salariés (détournement d'ordre 2). Les analyses traditionnelles de la transférabilité des compétences, et particulièrement celles qui raisonnent en termes de qualifications spécifiques, supposent implicitement que c'est le même vecteur de compétences qui est valorisé par la firme initiale et la firme qui débauche la main-d'oeuvre. Elles négligent le fait que la firme qui débauche des salariés les dote de nouvelles compétences et transforme ainsi leurs compétences et leur valeur productive. À notre connaissance, seuls Vaneecloo (1982) et Parsons (1972) prennent réellement en compte le fait que les firmes

concurrentes transforment les compétences de la main-d'oeuvre débauchée et que cela nécessite des investissements et des coûts supplémentaires. Cela est confirmé par l'étude de Shaw (1987) qui montre que les individus quittent leur emploi pour des postes plus qualifiés et mieux rémunérés mais que ces « promotions » nécessitent des *investissements professionnels supplémentaires*.

Selon nous, c'est le détournement d'ordre 2 qui constitue la menace essentielle pour une firme qui dote ses salariés de compétences transversales. Ses salariés pourront non seulement utiliser dans d'autres firmes les compétences professionnelles qu'ils ont acquises (détournement d'ordre 1), mais ils seront en outre capables de s'adapter rapidement, et donc à moindre coût, aux différentes opportunités qui s'offrent à eux. Leurs compétences cognitives et leur capacité d'adaptation favorisent les détournements d'ordre 2, dans la mesure où elles se traduisent par une baisse des coûts d'adaptation.

Donnons une définition plus précise de ce détournement d'ordre 2.

On notera T_{jk} , le coût de transformation d'un individu formé initialement par la firme j et débauché par la firme k . Il correspond à l'investissement supplémentaire nécessaire pour que l'individu soit capable de travailler dans l'entreprise k .

Pour qu'un individu quitte la firme formatrice j , il faut qu'il ait des perspectives de gains supérieurs. Les perspectives de gains de l'individu reposent sur ses valeurs productives potentielles dans les différentes entreprises du marché *après transformation*. Les perspectives de gains de l'individu dans les firmes extérieures ne s'appréhendent donc plus à l'aide du vecteur $(v_{i1}^j, v_{i2}^j, \dots, v_{iN}^j)$ qui reflète les productivités potentielles immédiates d'un individu qui a été formé par la firme j , mais à l'aide du vecteur $(V_{i1}, V_{i2}, \dots, V_{iN})$ qui reflète les productivités potentielles une fois qu'il s'est adapté aux caractéristiques de l'entreprise concernée⁸.

Désormais, le salarié menace de quitter l'entreprise formatrice pour celle qui le rémunérera le mieux après avoir éventuellement transformé ses compétences. La firme j est menacée par un détournement d'ordre 2 s'il existe une firme k telle que :

$$V_{ij} < V_{ik} - T_{jk} \quad (6)$$

Dans cette situation, on dira que la firme k **domine** la firme j .

Sur les marchés locaux du travail, on trouvera donc des firmes *dominées* qui sont soumises au détournement de leur main-d'oeuvre et des firmes *dominantes* qui non seulement échappent au débauchage de leurs salariés mais profitent de leur position pour détourner la main-d'oeuvre des firmes qu'elles dominent.

⁸ Autrement dit, $V_{ik} = v_{ik}^k$

2.2.2 Un marché du travail structuré par les relations de domination qui s'exercent entre les firmes

Cela signifie que toutes les firmes ne sont pas soumises de façon identique au risque de détournement de main-d'oeuvre. Les tests économétriques effectués par Cahuc, Sevestre et Zajdela (1990) sur un panel d'entreprises industrielles françaises confirment en effet l'existence de deux groupes distincts d'entreprises vis-à-vis du risque de fuite de main-d'oeuvre. Ils opposent ainsi :

- un groupe d'entreprises à marché interne « non contraint », qui inclut des entreprises de grande taille dont les performances sont bonnes et dont les salariés peuvent difficilement espérer obtenir un salaire plus élevé en changeant d'employeur. Ces entreprises sont davantage à l'abri des risques de fuite de leur main-d'oeuvre. Elles peuvent retenir leur main-d'oeuvre en offrant des perspectives intéressantes à leurs salariés en termes de revenus et de carrières;
- un groupe d'entreprises de moindre taille dans lesquelles les salariés sont beaucoup plus sensibles aux opportunités extérieures : ils peuvent en effet espérer obtenir un salaire plus élevé en quittant l'entreprise pour une entreprise plus grande. Les grandes firmes versent en effet en moyenne des salaires plus élevés que les PME. Les petites entreprises doivent donc faire face à des risques de fuite de leur main-d'oeuvre beaucoup plus élevés.

Seules les firmes dominantes (minoritaires) peuvent mettre en oeuvre des actions de formations qualifiantes sans se préoccuper des risques de détournement de leur main-d'oeuvre. Les firmes dominées doivent faire face à des détournements systématiques de main-d'oeuvre qui menacent le rendement de leur investissement-formation.

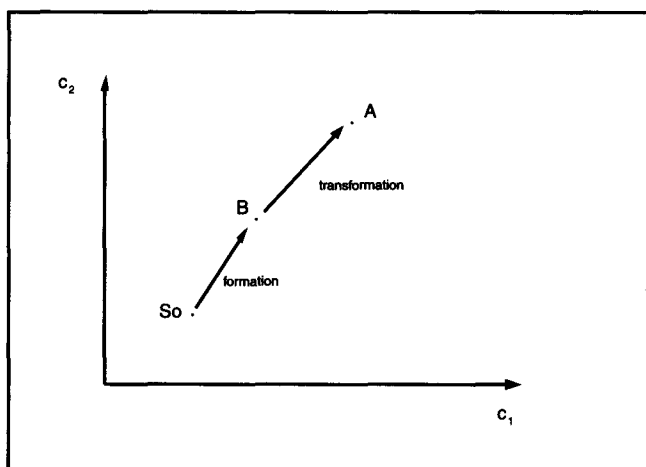
On a toutefois pu montrer (Léné, 1999) qu'il peut être rationnel pour des firmes dominées de former des jeunes qu'elles ne conserveront pas. Elles sont alors amenées à introduire la main-d'oeuvre sur le marché du travail. Elles forment alors non seulement les individus qui travailleront pour elles mais également ceux qui les quitteront pour des firmes qui les dominent. Elles sont ainsi à l'origine de filières de mobilité ascendante qui vont des emplois les moins qualifiés et les moins rémunérés aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés.

Le graphique suivant illustre la situation où une firme dominante *A* détourne et transforme la main-d'oeuvre que la firme dominée *B* a formée à sa sortie du système scolaire (point *So*).

Pour qu'une firme dominée choisisse cette stratégie, il est nécessaire que ses coûts nets de formation soient relativement faibles. Si cela n'est pas le cas, elle s'abstiendra rationnellement de former des jeunes et subira une pénurie de main-d'oeuvre.

Dans cette logique, les diverses mesures d'abaissement du coût du travail (exonération de cotisations sociales, crédits d'impôt, taux de salaire inférieurs au SMIC ou au minimum conventionnel, primes à

La firme dominante débauche et transforme la main-d'oeuvre de la firme dominée



l'embauche) apparaissent légitimes; elles sont la compensation nécessaire de l'effort de formation des entreprises qui ne sont pas sûres de pouvoir bénéficier de l'investissement-formation qu'elles ont consenti. Solvabiliser la formation des entreprises dominées permet à celles-ci d'introduire la main-d'oeuvre inexpérimentée et d'alimenter les autres entreprises du marché du travail. Pour assurer un accueil massif de jeunes dans les entreprises du marché du travail, il apparaît donc nécessaire de réduire le coût de formation au sein des firmes dominées qui constituent la plus grande part des entreprises.

2.3 Les firmes dominées : points d'introduction de la main-d'oeuvre jeune

2.3.1 L'exemple de l'Allemagne : des filières de mobilité ascendantes

Cette structuration des flux de main-d'oeuvre évoque par certains aspects le fonctionnement du système dual allemand. Certaines entreprises artisanales ou commerciales, du fait de leur petite taille ou de leur secteur d'activité, ne peuvent conserver l'ensemble de leurs apprentis. Une fois qualifiés, ceux-ci quittent ces petites entreprises parce qu'ils trouvent ailleurs de meilleurs salaires et de meilleures perspectives de carrière. Cela n'empêche pas les petites entreprises d'accueillir et de réellement former des jeunes. Elles embauchent davantage d'apprentis que de salariés effectivement nécessaires, s'attendant à ce que certains s'en aillent peu de temps après avoir achevé leur formation. De ce fait, ces firmes constituent le principal pourvoyeur des grandes en-

treprises en jeunes apprentis expérimentés (Steedman, 1993). Cela est possible car, pour les petites entreprises artisanales, le coût de formation des apprentis est quasiment nul⁹. Le salaire versé aux apprentis ne représente qu'une fraction du salaire minimal conventionnel. De plus, la durée du contrat permet aux entreprises de rentabiliser leur investissement. Bien que les apprentis représentent un coût net pour la firme en début d'apprentissage, ils deviennent suffisamment productifs en fin de période de formation; leur salaire est assez faible pour que leur présence soit globalement profitable pour l'entreprise (Casey, 1986).

2.3.2 L'alternance à la française : des petites entreprises peu qualifiantes

Les différentes formules du dispositif français de formation en alternance ont également facilité l'accueil des jeunes par les entreprises en réduisant substantiellement le coût d'utilisation de cette main-d'oeuvre¹⁰. On constate par ailleurs que l'alternance se concentre dans les petites entreprises et dans quelques secteurs d'activité (BTP, commerce de détail, services marchands, hôtellerie-restauration, réparation et commerce automobile).

Néanmoins, ce dispositif n'est pas à l'origine de véritables filières de qualification. L'accès aux grandes entreprises qualifiées n'est pas garanti par le passage dans les secteurs où se concentre l'alternance. Les entreprises de petite taille qui accueillent une part croissante des débutants leur assurent certes une première expérience professionnelle, mais seuls *certaines d'entre eux*, les plus diplômés, accèdent à des secteurs de plus grande stabilité, dans des entreprises plus grandes. L'insertion qui continue de se faire dans les secteurs dits à « marché externe » et à fort renouvellement n'a pas de débouché vers les secteurs à marché interne qui recrutent peu (Podevin et Verdier, 1989).

De plus, la qualité de la formation reçue au sein de ces entreprises est faible. Les périodes passées en entreprises sont peu « qualifiantes ». Grâce au dispositif de formation en alternance, les entreprises ont en effet eu la possibilité de disposer d'une main-d'oeuvre bon marché sans qu'aucune contrainte ne les oblige à réellement lui dispenser de la formation. L'alternance peut s'interpréter comme une forme d'emploi atypique permettant une gestion des effectifs dans le court terme. Le recours à l'alternance s'inscrit alors dans une logique fondée sur la recherche de flexibilité externe. Dans les secteurs qui ont fortement recours à l'alternance, les stagiaires constituent une main-d'oeuvre

⁹ Une étude montre que le coût net annuel moyen pour les petites entreprises (moins de 10 salariés) est très faible (1646 DM) alors qu'il s'élève à plus de 17 000 DM pour les plus grandes (Acemoglu et Pischke, 1998).

¹⁰ La plupart des mesures permettent de verser un salaire bien en dessous du SMIC. De plus, les entreprises bénéficient d'incitations et d'aides financières (primes à l'embauche, exonérations de charges...). Les estimations montrent que le coût salarial total peut être réduit de 80%.

sans cesse renouvelable et renouvelée. De ce point de vue, le dispositif de formation en alternance contribue à institutionnaliser un marché « secondaire » jeune dans lequel les effets pervers sont nombreux : effet de substitution, effet de confinement et effet de rotation (Gautié, Gazier, Silvera, 1993). Les jeunes les moins diplômés enchaînent des contrats précaires et restent en quelque sorte « prisonniers » des dispositifs les plus éloignés de l'emploi « normal » (Gautié, 1996 ; Aucouturier et Gélot, 1994).

Afin de limiter de tels phénomènes, des contrôles institutionnels de la formation apparaissent nécessaires. La régulation de la qualité de l'offre de formation apparaît tout aussi importante que les mécanismes assurant le financement de la formation (Buechtemann, Schupp et Soloff, 1994). C'est en effet ce qui distingue le dispositif français de formation en alternance sous contrat de travail du système dual allemand. En Allemagne, l'édiction de standards de qualification, de normes et de programmes de formation permet de limiter l'utilisation abusive d'apprentis « subventionnés ». En France, la qualité de la formation offerte échappe à tout contrôle effectif (Daniel et Lajoumard, 1994).

S'il est légitime (et nécessaire) de faciliter l'accueil de jeunes dans les entreprises dominées, on se rend compte qu'il ne suffit pas de solvabiliser la formation dans ces entreprises pour produire une alternance « qualifiante ». Produire des compétences transversales nécessite plus que des subventions et des incitations financières. Une certaine régulation de la qualité de l'offre de formation s'avère indispensable. La production de compétences transversales est en outre soumise à un autre obstacle : l'inégale répartition des « ressources formatives » sur le marché du travail.

3 L'alternance qualifiante : l'importance des ressources internes à l'entreprise

3.1 Des organisations plus ou moins « qualifiantes »

Toutes les configurations productives ne sont pas équivalentes du point de vue des apprentissages qu'elles suscitent. Les entreprises diffèrent dans leurs capacités à produire des compétences transversales. Le potentiel didactique des situations de travail (Onstenk, 1995) varie d'une entreprise à l'autre et dépend des ressources spécifiques de l'environnement.

La production des compétences transversales dépend donc largement de la capacité de l'entreprise à fournir des situations de travail qualifiantes. La construction de compétences cognitives requiert des activités diversifiées (polyvalence, polyfonctionnalité). Le travail ne doit

pas se réduire à une juxtaposition de tâches; un environnement de travail fractionné et cloisonné limite la circulation de l'information. Le développement des compétences cognitives ne peut se faire en l'absence d'interactions et de *feed-back*. L'organisation du travail doit favoriser la mise en rapport des différents savoirs. Celle-ci est favorisée par le décroisement horizontal, l'intégration des activités et le travail en équipe où la coopération est la règle (*peer group effect*). La répartition et le chevauchement des responsabilités entre les membres de l'équipe facilitent la détection, la correction et l'utilisation pédagogique des erreurs. C'est souvent par la collaboration dans l'activité de travail que des raisonnements se construisent, des problèmes se résolvent, et que des savoirs se constituent.

La capacité de l'organisation à motiver les individus affecte également l'efficacité de l'apprentissage. Dans certaines organisations plus que dans d'autres les individus sont encouragés à apprendre : quand les compétences sont visiblement utiles dans l'activité de travail et que les individus peuvent se rendre compte de la valeur, en termes économiques, de leurs compétences. Pain (1990) souligne que le potentiel éducatif des situations professionnelles est élevé lorsque les salariés doivent affronter des problèmes nouveaux et qu'ils disposent pour cela d'outils et de méthodes variés mais surtout lorsque les salariés sont motivés et que les objectifs et les buts de l'organisation sont acceptés et intériorisés; le système de rémunération étant un élément déterminant de cette motivation.

D'une façon générale, « la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation. (...) C'est l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assure son aspect formatif » (Barbier, 1992, p.139). Il y a production de connaissances dans le cadre de l'activité de travail quand cette production est *requise par le travail* et qu'elle en constitue une dimension importante.

Les organisations qualifiantes ne sont donc pas les entreprises dominées où se concentre l'alternance. Les entreprises qui mettent en oeuvre des pratiques de formation qualifiante sont de grandes entreprises ou certaines PME dans quelques domaines d'activité (haute technologie : mécanique fine, automatisme, plasturgie¹¹) qui sont confrontées à une absence de qualification sur le marché externe et qui sont motivées par des préoccupations de moyen/long terme. Ces entreprises mettent en oeuvre une alternance s'inscrivant dans une logique

¹¹ Ce secteur, qui rassemble 145 000 salariés dans de petites entreprises (60% ont moins de 10 salariés) et dont la main-d'oeuvre était constituée à 41% d'ouvriers non-qualifiés, a été confronté à la fin des années 80 à une pénurie de main-d'oeuvre qualifiée. Les transformateurs de plastique ont décidé d'agir pour attirer les jeunes dans leurs entreprises et ont mené une politique de branche volontariste en matière de formation. Comme il n'y avait pas de tradition de l'apprentissage dans la branche, les entreprises ont alors eu recours aux contrats de qualification.

d'intégration à l'entreprise. Il s'agit de recruter une main-d'oeuvre destinée à rester dans l'entreprise. Il s'agit ici d'une **logique de filière qualifiante** ajustée aux contraintes du marché interne (Bouquillard, 1993).

3.2 Un objectif : favoriser l'accès aux ressources « formatives »

Les « ressources formatives » qui permettent la production de compétences transversales sont étroitement liées à l'entreprise. Ce sont des ressources qui se développent et s'accumulent *dans* l'entreprise (*resource-based view*). Elles sont donc relativement immobiles et imparfaitement substituables. En conséquence, les firmes qui bénéficient de telles ressources possèdent un avantage comparatif en terme de dotation factorielle. En revanche, les entreprises qui ne sont pas organisées sur le mode de l'organisation qualifiante ont du mal à mettre en place des actions de formation développant les compétences transversales de leurs salariés.

De ce point de vue, la production de compétences transversales relève moins d'un problème de financement de la formation que d'un problème d'accumulation de ressources internes. Ces ressources ne sont pas susceptibles d'être achetées sur un marché. Un rapport de la Commission Européenne (*Europe sociale*, 1996) souligne en effet que les PME souffrent souvent dans l'ensemble d'un manque de compétences internes et pas seulement de moyens financiers. Elles sont trop petites et trop isolées pour pouvoir mettre en oeuvre des programmes de formation réellement qualifiants. Le marché est moins menacé par un sous-investissement en formation que par une sous-production de compétences transversales.

Il s'agit donc moins pour l'Etat, si son objectif est de favoriser le développement de compétences transversales pour l'ensemble de la population des jeunes, d'inciter ou de subventionner la formation dans les entreprises, que de réduire les inégalités d'accès aux ressources formatives. Cette situation ne peut en effet être corrigée ni par des subventions publiques, ni par des prêts ou des transferts financiers¹². Ceux-ci ne sont que de faibles substituts aux ressources formatives internes de la firme.

Les ressources nécessaires à la constitution d'un socle de compétences transversales étant difficiles à internaliser, la mise en oeuvre de politiques de formation sur le modèle des « pôles de compétences » trouve à notre sens toute sa justification (Greffé, 1995). Un pôle de

¹² Les mécanismes redistributifs censés instaurer un transfert de ressources des grandes vers les petites entreprises s'avèrent en effet peu efficaces. Les systèmes de mutualisation du financement de la formation profitent davantage aux grandes entreprises (Géhin, 1986; Verdier, 1987).

compétences est un réseau d'établissements et d'entreprises associés de manière durable qui met en place une formation professionnelle en alternance en organisant la mise en synergie des ressources formatives grâce à l'utilisation d'équipements en commun et à la création de centres de ressources partagés par des entreprises. Ces pôles relient généralement des entreprises dans un domaine professionnel ou technologique donné. Ils s'organisent souvent autour d'une grande entreprise qui prend l'initiative du projet et qui conserve la maîtrise de sa réalisation.

Certaines expérimentations s'inscrivant plus ou moins dans cette logique de production collective de compétences transversales ont été mises en oeuvre. Ainsi, *Danone* décide en 1993 de mettre en place un programme de formation par l'alternance. Ce programme vise en priorité des jeunes demandeurs d'emplois en difficulté, mais il sert également de filière de prérecrutement pour d'autres. Il repose sur un partenariat avec les PME de la profession qui ont des possibilités d'embauche mais pas de moyens de formation.

De même, *Renault* a développé des actions de professionnalisation de jeunes sans qualification dans le cadre d'un dispositif inter-entreprises associant les collectivités territoriales, des organismes de formation et des entreprises de travail temporaire au niveau du bassin d'emploi. Chaque année, l'établissement *Renault-Douai* accueille deux groupes d'une trentaine de jeunes. Ils sont intégrés dans un parcours qualifiant qui repose sur le principe de l'alternance. Les jeunes préparent un « CAP d'agent d'exploitation industrielle », un nouveau diplôme qui a été mis au point avec les services de l'Education nationale et qui intéresse aussi d'autres entreprises ou professions. L'objectif est de garantir l'employabilité de ces jeunes dans les différentes entreprises du bassin d'emploi en les dotant, non pas de connaissances techniques ou de savoir-faire, mais d'un socle de compétences transversales sur lequel peuvent venir se greffer ultérieurement des connaissances techniques spécialisées et des savoir-faire spécifiques aux entreprises qui recruteront ces jeunes. Il s'agit de faire acquérir aux jeunes, à l'issue de leur parcours, les capacités d'adaptation et les compétences professionnelles souhaitées par les entreprises industrielles présentes dans le bassin d'emploi.

Les expérimentations que nous venons de décrire visent à mettre en place une alternance « qualifiante » sur la base d'une production collective de compétences. Ces expériences constituent des pratiques de formation innovantes intéressantes. Il convient toutefois de relativiser l'importance quantitative (quelque centaines de jeunes concernés) et la pérennité de telles actions. Il est clair que les entreprises s'investissent dans ce type de dispositifs pour l'image qu'elles tiennent à renvoyer d'elles-mêmes. Il s'agit souvent de grandes entreprises qui communiquent beaucoup et qui marquent, par cet acte « citoyen », leur « intérêt » à résoudre le chômage des jeunes.

En tous les cas, pour étendre de telles expériences, le rôle de l'Etat pourrait consister à créer les institutions nécessaires à la coordination des agents privés, au niveau des relations de sous-traitance notamment (Morin, 1994). L'analyse du système dual allemand suggère d'ailleurs que l'existence de mécanismes de coordination entre les entreprises (visant à créer des ateliers de formation inter-entreprises par exemple) est une des conditions à l'implication des entreprises dans la formation de jeunes (Soskice, 1994). Les « compromis institutionnels » auraient alors pour but de favoriser les dynamiques d'échange et de valorisation commune des ressources pour la production et la diffusion de compétences, sources d'externalités positives. S'il peut être intéressant pour certains employeurs de se regrouper et de mettre en commun leurs ressources pour la formation de leur main-d'oeuvre, ces regroupements d'employeurs ne sont pas nécessairement « spontanés » et nécessitent souvent un degré d'intervention important.

Dans ces réseaux de firmes qui coopèrent, une certaine créativité institutionnelle s'avère nécessaire. Les agents ont en effet à gérer un système complexe fait de différences plus ou moins reconnues, d'interactions à organiser, de compétences hétérogènes à mobiliser. Ce type de politique est en outre forcément territorialisé (Grefe, 1992). La formation doit être organisée au vu des perspectives susceptibles de se matérialiser sur un bassin d'emploi local donné. Il est nécessaire de tenir compte des ressources et des besoins de l'ensemble des acteurs vivant sur ce territoire, et en particulier des petites et moyennes entreprises.

3.3 Le risque d'un fonctionnement sélectif et inégalitaire d'un dispositif décentralisé de formation

L'intervention des pouvoirs publics est d'autant plus justifiée que le fonctionnement des systèmes décentralisés de formation risque de conduire à des phénomènes de segmentation de la main-d'oeuvre. Les mécanismes de sélection à l'oeuvre sur le marché du travail conduisent en effet les individus les plus diplômés à travailler dans les firmes qui offrent le plus d'opportunités d'apprentissage et les moins diplômés à travailler dans les firmes les moins qualifiantes. Les jeunes recrutés dans les entreprises intégrées se caractérisent en effet par un niveau de diplôme élevé (Méhaut et Delcourt, 1995). Le niveau de formation initiale devient un signal du niveau d'aptitude *relatif* au sein des cohortes de jeunes dont le niveau scolaire moyen a augmenté (Kirsch, 1999). Les nouvelles organisations apparaissent plus fermées qu'avant aux « non-qualifiés ».

Cela contribue à accentuer les différences inter-individuelles initiales. Par le jeu des interactions dynamiques entre savoirs acquis et

opportunités d'apprentissage¹³, les inégalités (en terme de carrières, de salaires...) se renforcent au fur et à mesure que se déroule la carrière des individus. La formation en cours d'emploi apparaît ainsi comme un vecteur d'accentuation et non de réduction des inégalités. Un système décentralisé de formation peut entraîner des disparités potentiellement considérables dans la qualité de la formation fournie à chaque catégorie de population.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes efforcés de montrer que dans un système décentralisé de formation, la production de compétences transversales est confrontée à des obstacles d'ordre structurel.

Sur le marché du travail, les firmes sont en concurrence pour l'utilisation de la main-d'oeuvre qualifiée. Elles sont soumises aux risques de débauchage. Nous avons distingué deux types de détournement de main-d'oeuvre. Un premier type de détournement, que nous avons nommé détournement d'ordre 1, repose sur la transférabilité des compétences et leur utilisation immédiate dans une firme concurrente. Le détournement d'ordre 2 est fondé sur la possibilité qu'ont les firmes extérieures de « transformer » la main-d'oeuvre qu'elles débauchent.

La production de compétences transversales est particulièrement menacée par ce type de détournement. En dotant ses salariés de compétences transversales, la firme facilite leur adaptation dans les emplois ultérieurs. Il s'ensuit que seules les firmes dominantes, qui sont à l'abri de ce type de détournement, sont susceptibles d'investir dans ce type de formation.

Par ailleurs, nous avons vu que les compétences transversales résultent de processus d'apprentissage situés et contextualisés. Elles s'acquièrent, au moins en partie, au sein de l'organisation productive lorsque les individus sont placés dans un contexte favorable. De ce point de vue, la capacité de l'organisation productive à faire exister des situations formatives, capacité qui dépend des ressources spécifiques de l'environnement de travail, apparaît essentielle. Or, de fait, toutes les entreprises ne sont pas des « organisations qualifiantes ». Elles ne sont pas toutes capables d'internaliser les actifs ou les ressources spécifiques nécessaires à la mise en oeuvre de programmes de formation réellement qualifiants.

¹³ On sait en effet que « la formation continue va à la formation initiale ». Il y a une relation forte entre l'accès à la formation continue et la possession d'un diplôme correspondant au niveau d'emploi. Dubar (1984) montre en outre que la formation continue profite d'abord aux salariés insérés dans des entreprises de taille importante dans des branches ou des secteurs professionnels ayant une gestion active de leur personnel.

L'alternance « qualifiante » est concentrée dans certaines entreprises qui mettent en oeuvre des pratiques de recrutement sélectives et qui par conséquent sont inaccessibles pour une grande partie des jeunes entrant sur le marché du travail et notamment pour les jeunes les moins diplômés. Le fonctionnement d'un système décentralisé de formation centré sur l'entreprise est ainsi susceptible d'entraîner une polarisation de la main-d'oeuvre jeune qui s'oppose au principe égalitaire affiché par la politique de formation menée jusqu'ici en France.

Les systèmes décentralisés de formation ne sont donc pas simplement confrontés à un problème de financement de la formation, ils sont également confrontés à un problème d'accès aux ressources « formatives ». Si l'objectif est réellement d'instituer une véritable filière de professionnalisation, il conviendrait de favoriser l'accueil de jeunes dans les organisations qualifiantes ou d'encourager la production collective de compétences transversales plutôt que de faciliter l'accueil massif de jeunes dans les petites entreprises des secteurs les plus fragilisés du tissu productif en subventionnant la formation. Dans cette optique, il peut être intéressant de développer les institutions qui conduisent à une valorisation commune des ressources au sein de « pôles de compétences ». Plusieurs formules ont été mises en oeuvre. Ces différentes expériences, qui sont autant de pistes à approfondir pour mettre en place une alternance qualifiante, conduisent à souligner la nécessité d'une régulation minimale de l'offre de formation dans un système décentralisé.

Bibliographie

- Acemoglu D., Pischke J.-S. « Why do firms train ? Theory and evidence ». *Quarterly Journal of Economics*, 1998, february, 79-119.
- Aubret J., Gilbert P., Pigeys F. *Savoir et pouvoir. Les compétences en question*. Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- Aucouturier A.-L., Gelot D. « Les dispositifs pour l'emploi et les jeunes sortant de scolarité : une utilisation massive, des trajectoires diversifiées ». *Economie et Statistique*, 1994, n°277-78, juillet-août, 75-93.
- Autor D. H., Katz L. F., Krueger A. B. « Computing inequality : have computers changed the labor market ? » *The Quarterly Journal of Economics*, 1998, november, 1169-1213.
- Baldwin J. R., Gray T., Johnson J. « Technology use, training and plant-specific knowledge in manufacturing establishments ». *Analytical studies Branch research Paper Series*, 1995, n°86, december, micro-economis analysis division statistics, Canada.
- Barbier J.-M. « La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail ». *Education permanente*, 1992, n°112, octobre, 125-46.
- Bartel A. P., Lichtenberg F. « The comparative advantage of educated workers in implementing new technology ». *The Review of Economics and Statistics*, 1987, vol.69, n°1, february, 1-11.
- Becker G. S. *Human Capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York, Columbia University Press, 1964, 2e édition 1975.
- Bernoux P., Cavestro W., Lamotte B., Troussier J.-F. *Technologies nouvelles, nouveau travail*. Collection recherches, Centre Fédéral (FEN), Paris, 1987.
- Berryman S. E., Bailey T. R. *The Double Helix of Education and the Economy*. The Institute on Education and the Economy, Columbia University, New York, 1992.
- Bertrand O., Durand-Drouhin M., Romani C. « Constats, problèmes, perspectives et enseignements d'un débat international ». In *Les formations en alternance : quel avenir ?* CEREQ, OCDE, Paris, 1994, 41-91.
- Bouquillard O. Ed. *La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance*. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Document Travail et Emploi, La documentation française 1993.
- Buechtemann C. F., Schupp J., Soloff D. « Formation par apprentissage. Défis pour l'Allemagne et perspectives pour les Etats-Unis ». *Formation-Emploi*, 1994, n° 45, janvier-mars, 51-58.

- Cahuc P., Sevestre P., Zajdela H. « Négociations salariales et segmentation du marché du travail ». *Economie et prévision*, 1990, n°92-93, 43-50.
- Cappelli P., Rogovsky N. « Quelles qualifications pour les nouveaux systèmes de production ? » *Revue Internationale du travail*, 1994, vol. 133, n°2.
- Casey B. « The dual apprenticeship system and the recruitment and retention of young persons in West Germany ». *British Journal of Industrial Relations*, 1986, n°4, march, 63-81.
- Daniel C., Lajoumard D. *Rapport d'enquête sur l'apprentissage et les dispositifs de formation en alternance sous contrat de travail*. Inspection générale des finances, Inspection générales des Affaires Sociales, code IGF, rapport n°94.098, 1994, mars.
- Dubar C. *La formation professionnelle continue*, Editions La Découverte, Paris, 1984.
- Europe Sociale, *L'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles*, Commission européenne, supplément 1996, 2/96.
- Gautie J. *L'évaluation de la politique de l'emploi en faveur des jeunes en France*, Centre d'études et de l'emploi, dossier 8, nouvelle série, 1996.
- Gautie J., Gazier B., Silvera R. *Les subventions à l'emploi : analyses et expériences européennes. Le cas de l'Allemagne, de la Suède du Royaume-Uni et de la France*. Ministère du travail, de l'emploi et de la Formation Professionnelle, DARES, 1993.
- Gehin J.-P. « La formation continue dans les petites et moyennes entreprises : spécificités et paradoxes ». *Formation-Emploi*, 1986, n°16, octobre-décembre, 77-91.
- Ginsbourger N., Merle V., Vergnaud G. *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. La Documentation Française, 1992.
- Greeman N. « Innovations technologiques, changements organisationnels et évolution des compétences ». *Economie et Statistiques*, 1996, vol.298, n°8, 15-33.
- Greffé X. *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*, Hachette, Paris, 1992.
- Greffé X. *La formation professionnelle des jeunes. Le principe d'alternance*. Economica, Paris, 1995.
- Kirsch J.-L. « Niveau de formation et marché du travail : l'Europe des contrastes ». *Cereq-Bref*, 1999, n°151, mars.
- Klein B., Crawford R. G., Alchian A. « Vertical integration, appropriable rents, and the competitive contracting process ». *The Journal of Law and Economics*, 1978, vol.21, n°2, octobre, 297-328.
- Léné A. « Production d'adaptabilité et stratégies d'entreprise », In Stanekiewicz F. (Ed.) *Travail, compétences et adaptabilité*, Editions L'Harmattan, 1998, 211-34.

- Léné A. *La formation en alternance, production de compétences et stratégies d'entreprises*. Thèse de doctorat en Economie des Ressources Humaines, Université des Sciences et Technologies de Lille, 1999, octobre.
- Machin S., Van Reenen J. « Technology and changes in skill structure : evidence from seven OECD countries ». *The Quarterly Journal of Economics*, 1998, november, 1215-44.
- Malglaive G. *Enseigner à des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1990.
- Mazzone S. *Production, formation, qualification. Perspective historique, controverses conceptuelles, enjeux des nouvelles technologies*. Thèse de doctorat de sciences économiques, Lyon, 1986.
- Mehaut P., Delcourt J. *Le rôle de l'entreprise dans la production de qualifications : effets formateurs de l'organisation de travail*, Document CEDEFOP, Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle, Berlin, 1995.
- Merle V. « Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance ». In *Les formations en alternance : quel avenir ?*, OCDE et CEREQ, Paris, 1994, 29-40.
- Montmollin M. *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, 2nd édition, Berne, Peter Lang, 1986.
- Morin M.-L. « Sous-traitance et relations salariales. Aspects du droit du travail ». *Travail et Emploi*, 1994, vol.60, n°3, 23-43.
- Neal D. « Industry specific Human Capital : evidence from displaced workers ». *Journal of Labor Economics*, 1995, vol.13, n°4, 653-75.
- OCDE, *La Formation Professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Paris, 1994.
- Onstenk J. Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation. *Formation Professionnelle*, 1995, Cedefop, n°5, mai-août, 33-40.
- Pain A. *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Parsons D. O. « Specific Human Capital : an application to quit rates and layoff rates ». *Journal of Political Economy*, 1972, vol.80, n°6, november-december, 1120-43.
- Podevin G., Verdier E. *Formation continue et compétitivité économique*. Rapport de mission au Secrétaire d'Etat à la formation professionnelle, CEREQ, collection des études n°51, 1989.
- Raizen S. A. Les études et le travail : bases de recherches. In *La Formation Professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, OCDE, Paris, 1994, 79-127.
- Resnick L. B. *Education and learning to think*. National Academy Press, Washington D.C., 1987.

- Scribner S. « Studying working intelligence », In Rogoff B., Lave J. (Eds.) *Everyday cognition: its development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge, 1984, 9-40.
- Shaw K. L. « Occupational Change, Employer Change, and the Transferability of Skills ». *Southern Economic Journal*, 1987, vol.53, 702-19.
- Soskice D. « Reconciling markets and institutions : the German apprenticeship system ». In LYNCH L.M. (Ed.) *Training and the private sector: International Comparisons*, University of Chicago Press, Chicago, 1994, 25-60.
- Stankiewicz F. Ed. *Travail, compétences et adaptabilité*, Editions L'Harmattan, Paris, 1998.
- Steedman H. « The economics of youth training in Germany ». *The Economic Journal*, 1993, september, vol. 103, 1279-91.
- Stevens M. « A theoretical model of On-the-Job Training with imperfect competition ». *Oxford Economic Papers*, 1994, vol.46, n°4, october, 567-62.
- Stiglitz J. E. « Learning to learn, localized learning and technological progress ». In Dasgupta P., Stoneman P. (Eds). *Economic policy and technological performance*, Cambridge U.P., 1987, 125-53.
- Stoobants M. *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1993.
- Vaneecloo N. *Théorie de la transformation de la main d'oeuvre*, Economica, Paris, 1982.
- Verdier E. Incitation publique, mutualisation et comportements privés : le cas de la formation continue. *Formation-Emploi*, 1987, n°20, 31-44.

Résumé

L'alternance apparaît comme un mode de formation particulièrement adapté pour produire les compétences transversales requises par les nouvelles organisations productives. Toutefois, la mise en œuvre de l'alternance s'avère délicate. D'une part, les systèmes décentralisés de formation sont confrontés au problème du braconnage de la main-d'œuvre. Une fois formés, les jeunes peuvent être débauchés par des entreprises concurrentes. L'analyse proposée distingue deux types de détournement de main-d'œuvre. D'autre part, les ressources formatives sont inégalement distribuées entre les entreprises. De ce fait, l'alternance risque de renforcer les phénomènes de segmentation de la main-d'œuvre.

Summary

Alternate training seems to be the proper way to produce transverse competences required by new organisations. Nevertheless, applying this form of training is problematical. Decentralized work-related training systems have to face the workforce poaching question. Once trained, young workers can be drawn by external employers. Our approach differentiates two kinds of poaching. Furthermore, formative resources are unequally distributed among firms. Thereby, such training systems can amplify workforce segmentation.

Mots clés

Formation en alternance, compétences transversales, mobilité de la main-d'œuvre, débauchage de main-d'œuvre, filières de qualification, segmentation de la main-d'œuvre, organisation qualifiante

Keywords

work-related training, transverse competences, training transferability, labour mobility, workforce segmentation

Classification JEL : J24, J21, I20